

PISTAS PARA LA DECONSTRUCCIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD

En este artículo, que retoma el publicado en esta sección en la edición pasada, las autoras proponen alternativas para reconstruir las formas de enseñanza universitaria, la tarea docente y el aprendizaje de los estudiantes

Por Luján Báez, Mariana Orniqúe, Silvia Reboledo de Zambonini, María José Sabelli

En el artículo publicado en el número anterior de la Revista abordamos la necesidad de revisar las creencias que suelen sostener los profesores/as relacionadas con la enseñanza, la tarea docente en general y el aprendizaje de los estudiantes universitarios. Tal como mencionamos en dicho artículo, estas creencias funcionan como un marco mental y se ponen en juego, de manera implícita, a la hora de diseñar y llevar a cabo sus clases.

Las creencias se sustentan en las vivencias y experiencias que los profesores han tenido en la universidad como estudiantes y en su trayectoria como docentes. Dichas creencias están fuertemente arraigadas y se ponen en juego constantemente dentro del aula. Por este motivo, suelen obstaculizar la posibilidad de pensar alternativas a los modos habituales en que se enseña en la universidad.

La revisión y deconstrucción de creencias sobre la enseñanza es imprescindible para promover otras formas de plantear la enseñanza y el aprendizaje, y diseñar procesos de formación innovadores y desafiantes.

Luján Baez, Licenciada en Educación. Especialista y Magíster en Educación. Es Profesora titular del Profesorado Universitario de la Universidad ISALUD.

Mariana Orniqúe, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Magíster y Especialista en Educación. Es Profesora titular del Profesorado Universitario de la Universidad ISALUD.

Silvia Reboledo de Zambonini. Licenciada en Psicología, ha realizado una Maestría en Organización y Gestión Educativa. Es Secretaria Académica de la Universidad ISALUD.

María José Sabelli. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en docencia en entornos virtuales. Magíster en Educación Superior. Es Directora del Profesorado Universitario de la Universidad ISALUD y pedagoga de la Secretaría Académica de la Universidad.

En la comunicación anterior, profundizamos en torno a las siguientes creencias:

- Creencia: Enseñar es transmitir contenidos.
- Creencia: El estudiante aprende porque escucha lo que “dice” el profesor y replica lo que este último dice o hace.
- Creencia: Enseñar implica una práctica comunicacional centrada en el docente.
- Continuando con lo desarrollado en dicho artículo, aquí profundizaremos sobre otras creencias que encontramos presentes en las aulas de las universidades y que también entran en tensión con la posibilidad de pensar y generar cambios en la forma de enseñar.
- Creencia: La secuencia privilegiada de la enseñanza es explicación-aplicación o, dicho de otro modo, teoría-práctica (teoría, luego práctica)
- Creencia: Todos los estudiantes deben realizar las mismas actividades en simultáneo y abordar los mismos contenidos.

Para finalizar plantearemos, tal como lo hicimos en la primera parte de este artículo, la necesidad de deconstruir creencias para que los docentes podamos reconstruir(nos) a partir de una nueva mirada sobre cómo enseñar.

Creencias por deconstruir

Creencia: La secuencia privilegiada de la enseñanza es explicación-aplicación o dicho de otro modo, teoría-práctica (teoría, luego práctica)

En consonancia con lo expuesto sobre las creencias abordadas anteriormente, la secuencia de enseñanza que se privilegia habitualmente en la universidad es aquella que prevé la explicación como momento previo a la aplica-

ción. Así, para que los estudiantes puedan realizar una actividad, procedimiento o disponerse a pensar y a emitir algún tipo de comentario sobre un tema, deben contar con una explicación previa brindada por el docente, tanto sobre aspectos generales del tema en cuestión o indicaciones sobre los pasos a seguir.

El supuesto radica en que si se deja a los estudiantes trabajar desde la intuición, sin explicación previa, para resolver alguna situación problemática cometerán necesariamente errores porque necesitan una presentación teórica previa que les permita aplicar correctamente los conocimientos brindados y así lograr el aprendizaje. Las frases más compartidas que respaldan esta creencia son: “Sin el teórico no van a poder decir nada” o “Si no les explicamos antes la definición de X, no van a poder pensar esa situación”, “Es necesario explicar primero, los estudiantes no pueden comprender sino les explico”.

Estas frases expresan la necesidad de abordar en primer lugar lo teórico conceptual. La lógica que está por detrás de este supuesto es que la práctica es el campo de aplicación de la teoría y que sigue siempre las reglas mencionadas por esta última. De este modo, la teoría y la práctica se abordan como dos campos distintos, escindidos, poco integrados y vinculados al quehacer del futuro profesional.

La lógica mencionada se visibiliza tanto en la planificación docente, como en los programas de las asignaturas y en los planes de estudio. La creencia de que el estudiante debe tener un amplio repertorio de contenidos teóricos durante los primeros años (y gran parte de la carrera) para entender aspectos de la práctica profesional está fuertemente arraigada en el nivel universitario.

Asimismo es posible advertir que atraviesa a la creencia la supuesta falta de saberes que le permitan al estudiante resolver, inducir, inferir o relacionar conceptos teóricos –que aún no fueron abordados– a partir de situaciones o problemas reales.

Las evidencias científicas demuestran que la racionalidad técnica de relación entre teoría y práctica no es la única manera de plantear esta relación. Sin embargo por cuestiones autobiográficas los docentes pueden pensar que la secuencia explicación-aplicación, sostenida en la racionalidad técnica es la única forma viable. En contraposición, es posible pensar en una racionalidad

diferente entre teoría y práctica, una relación dialéctica entre los conocimientos teóricos y prácticos que irán construyendo las y los estudiantes a lo largo de su formación.

Tal como plantean Carina Lion y Mariana Maggio (2019) de esta manera e intencionalmente se busca romper la matriz dominante de explicación, aplicación y verificación, alterando los modos tradicionales de secuenciar una clase en la universidad.

Alentamos a construir modos diversos, alterados a los hegemónicos. ¿Por qué no puede ser el comienzo de la enseñanza una situación a resolver, analizar?, no para concluir rápidamente en una explicación, no para ejercitar rápidamente, sino para sostener maneras diversas de acceso al conocimiento.

Creencia: Todos los estudiantes deben realizar las mismas actividades y abordar los mismos contenidos

Bajo el supuesto de que los grupos en la universidad son básicamente homogéneos (son todos estudiantes que buscan una formación en un determinado campo profesional) y de que todos deben aprender lo mismo, del mismo modo y con mismo ritmo, las clases son planificadas e implementadas para trabajar siempre y en simultáneo las mismas tareas y abordando los mismos contenidos. En algunas ocasiones escuchamos frases que expresan que todos los estudiantes deben trabajar en clase de la misma manera, con los mismos contenidos y a un mismo ritmo.

Esta creencia busca la uniformidad, desvaloriza o puede considerar un déficit lo distinto que tenemos todos los sujetos, es decir, no reconoce la diversidad de trayectorias escolares, los estilos de aprendizaje, las necesidades particulares de los estudiantes, los modos personales de acercarse al conocimiento, los tiempos y momentos de estudio. Este supuesto no contempla, entre otras cosas, la posibilidad de brindar oportunidades para que los estudiantes elijan sobre qué contenidos profundizar en función de sus intereses en determinado campo profesional, o de ofrecer consignas obligatorias y optativas, o qué tipo de producción realizar para mostrar los resultados de su propio proceso de aprendizaje.

Se refuerza la idea de que la propuesta para la enseñanza de adultos debe ser “monolítica” y que los sujetos tendrán que poder con todo lo que se les proponga,



en detrimento de un itinerario con alternativas, sobre el que podrían elegir conscientemente sobre su propio proceso de aprendizaje.

La deconstrucción de esta creencia puede habilitar un abordaje de la enseñanza donde la diversidad no sea un déficit, sino sea enriquecedora para los aprendizajes. Desde el enfoque del trabajo en aulas heterogéneas (Anijovich, 2014) la diversidad es una característica intrínseca de toda clase y que en vez de limitarla para unificar a los estudiantes, el propósito será trabajar a partir de ella. Para ello, las y los docentes pueden propiciar diversas modalidades de trabajo, agrupamiento, actividades, uso de recursos, así como consignas optativas para dar mayor elección a los estudiantes con el fin de generar autonomía y atender a los distintos estilos de aprendizaje.

La diversificación de tiempos, consignas, espacios constituye una puerta de entrada para atender a la diversidad mencionada. Por ejemplo: si frente al inicio de trabajo sobre un mismo contenido, el/la profesor/a brinda la opción a los estudiantes de leer un texto o de observar un video garantizando luego una instancia de socialización de lo trabajado con el conjunto del grupo, entonces estará habilitando en una clase opciones diferenciadas para que los alumnos transiten. Para pasar de una clase monolítica a una clase con múltiples itinerarios, será necesario entonces deconstruir la idea de homogeneidad de sujetos, tiempos, ritmos, contenidos, actividades, etc.

Reconstruirse como docente

Consideramos fundamental un trabajo tendiente a ad-

vertir, desnaturalizar y deconstruir las creencias que presentamos tanto en el artículo anterior como en este. Éstas no son las únicas creencias, se pueden plantear otras y algunas de las mencionadas pueden presentar distintos matices en cada profesor, en cada institución. Si bien consideramos que el “saber disciplinar” es imperioso, se requiere un saber docente que permita transformar ese contenido para ser enseñado y comprender la enseñanza y la clase en toda su complejidad, no sólo como una tarea de transmisión. Este último saber permitirá generar condiciones y oportunidades para aprender invitando a profesores y alumnos a recorrer nuevos desafíos y retos.


Para finalizar, proponemos un trabajo de deconstrucción que ponga en otro rol al docente y al estudiante, que invite a salirse de lo conocido, para revisarlo y así poder diseñar propuestas de enseñanza nuevas que permitan construir aprendizajes profundos:

■ De plantear las mismas actividades para todos los estudiantes a diseñar actividades que no necesariamente aborden los mismos recursos y/o contenidos.

■ De la explicación-aplicación, a la posibilidad de hacer, equivocarse y volver hacer para comprender aquello que se esté abordando.

■ De plantear primero la teoría y luego la práctica al diseño de propuestas que aborden de manera progresiva y dialéctica la articulación teoría-práctica.

■ De pensar que hay una manera posible de “ordenar” la enseñanza a plantear un abanico de alternativas.

En nuestra universidad venimos proponiendo un trabajo sistemático en este sentido. Invitamos a todas y todos los docentes a seguir sumándose en esta iniciativa. 

Bibliografía

- Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: F.C.E.
- Anijovich, R. (comp.) (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R., Cappelletti, G. y (2014). *La práctica como eje de la formación*. Buenos Aires. Eudeba.
- Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores: entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Camilloni, A. (1995). “Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior”. Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. México DF, Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). Hacerse cargo de la heterogeneidad. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 311, Barcelona, pp 52-55.
- Ickowicz, M. (2004). “La formación de los profesores en la universidad. Avances de investigación sobre los trayectos de formación para la enseñanza en los profesores universitarios sin formación docente de grado”, en *Revista IICE*, N° 22.
- Litwin, E. (1993). Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria: las narrativas meta analíticas. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. II, (3). Diciembre
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Paidós. Buenos Aires.
- Lion, C. y Maggio, M. (2019). Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. Aportes desde la investigación, *Cuadernos de Investigación Educativa*, Vol. 10, N° 1, 2019, Montevideo (Uruguay), 13-25. Universidad ORT Uruguay.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2015). Los aportes de una didáctica renovada para pensar la clase hoy *Revista del IICE*, 37, pp. 27-40.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Merieu, P. (2003). *Frankenstein educador*, Barcelona, Alertes S.A. de Ediciones.
- Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. (2009). “Ser profesor universitario hoy”, en *La Cuestión Universitaria*, 5. 2009, pp. 68-80.